

Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève

Mainstream school integration of students with behavioral difficulties: Links between teacher attitudes, stress, and quality of teacher-student relationship

Thomas Plouffe, Caroline Couture, Line Massé, Jean-Yves Bégin et Michel Rousseau

Volume 48, numéro 1, 2019

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1060011ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1060011ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J.-Y. & Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177-199. <https://doi.org/10.7202/1060011ar>

Résumé de l'article

Les élèves présentant des difficultés comportementales sont parmi ceux ayant le plus faible taux d'intégration en classe ordinaire. Plusieurs variables propres à l'enseignant sont considérées comme ayant un impact dans le processus intégratif de ces élèves. Le présent article évalue les associations entre certaines de ces variables, dont le stress de l'enseignant et la qualité de sa relation avec l'élève présentant des difficultés d'ordre comportementale, dans l'établissement d'une attitude favorable ou défavorable à l'égard de l'intégration. L'échantillon se compose de 221 enseignants (77 hommes et 144 femmes) de niveau secondaire. Les résultats d'une analyse de régression font ressortir le pouvoir prédictif autant du stress que de la qualité de la relation enseignant-élève sur l'attitude de l'enseignant. L'ajout de variables secondaires (années d'expérience d'enseignement, formation initiale reliée aux élèves présentant des difficultés comportementales, sexe des enseignants) dans le modèle de régression, contribue à l'effet global d'interaction, ce qui suggère leur effet modérateur. Ces résultats témoignent de la nécessité d'agir sur deux fronts à la fois, afin d'améliorer les attitudes des enseignants quant à l'intégration scolaire de ces élèves : sur leur stress à enseigner à ces derniers et sur la qualité de la relation enseignant-élève.

Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève

Mainstream school integration of students with behavioral difficulties : Links between teacher attitudes, stress, and quality of teacher-student relationship

T. Plouffe¹
C. Couture¹
L. Massé¹
J.-Y. Bégin¹
M. Rousseau¹

¹ Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Cette recherche a été rendue possible grâce à une bourse de maîtrise offerte par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) ainsi que par une bourse d'études de cycles supérieurs offerte par les Fonds québécois de recherche Société et culture.

Correspondance :

Caroline Couture
Département de psychoéducation
Université du Québec à
Trois-Rivières
850, avenue de Vimy, C. P. 32
Québec, (Qc), G1S 0B7
caroline.couture@uqtr.ca

Résumé

Les élèves présentant des difficultés comportementales sont parmi ceux ayant le plus faible taux d'intégration en classe ordinaire. Plusieurs variables propres à l'enseignant sont considérées comme ayant un impact dans le processus intégratif de ces élèves. Le présent article évalue les associations entre certaines de ces variables, dont le stress de l'enseignant et la qualité de sa relation avec l'élève présentant des difficultés d'ordre comportementale, dans l'établissement d'une attitude favorable ou défavorable à l'égard de l'intégration. L'échantillon se compose de 221 enseignants (77 hommes et 144 femmes) de niveau secondaire. Les résultats d'une analyse de régression font ressortir le pouvoir prédictif autant du stress que de la qualité de la relation enseignant-élève sur l'attitude de l'enseignant. L'ajout de variables secondaires (années d'expérience d'enseignement, formation initiale reliée aux élèves présentant des difficultés comportementales, sexe des enseignants) dans le modèle de régression, contribue à l'effet global d'interaction, ce qui suggère leur effet modérateur. Ces résultats témoignent de la nécessité d'agir sur deux fronts à la fois, afin d'améliorer les attitudes des enseignants quant à l'intégration scolaire de ces élèves : sur leur stress à enseigner à ces derniers et sur la qualité de la relation enseignant-élève.

Mots-clés : intégration, élèves présentant des difficultés comportementales, enseignant, milieu scolaire, secondaire.

Abstract

Students with behavioral difficulties are among those with the lowest level of mainstream integration. Several variables specific to teachers are considered to have an impact on the integrative process of these students. This article assesses associations between some of these variables, including teacher stress and the quality of his relationship with the student with behavioral difficulties, in

establishing a positive or negative attitude toward their integration. The sample consists of 221 teachers (77 men and 144 women) at the secondary level. Regression analysis highlight the predictive power of both stress and the quality of teacher-student relationship on teachers' attitude. The addition of secondary variables (length of teaching experience, initial education related to students with behavioral difficulties, teachers' gender) in the regression model contributes to the overall effect of interaction, suggesting they have a moderating effect. In order to improve teachers' attitudes towards school integration of these students, these results demonstrate the need to act both on teachers' stress in teaching them, and on the quality of the teacher-student relationship.

Keywords: integration, students with behavioral difficulties, teacher, secondary school.

Introduction

L'intégration scolaire des élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) dans les classes ordinaires est promue dans la plupart des pays industrialisés (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), 2011; Ministère de l'éducation nationale, 2012). Parmi ces élèves, ceux qui présentent des difficultés comportementales (PDC) sont reconnus plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009). D'ailleurs, comparativement aux autres élèves, ils sont plus souvent placés dans des environnements plus ségrégués ou restrictifs (Achilles, McLaughlin et Croninger, 2007; Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005; National Center for Education Statistics, 2010; Smith, Katsiyannis et Ryan, 2011). À titre indicatif, au Québec en 2010, 35,5 % des élèves codés en *troubles graves du comportement* étaient intégrés en classe ordinaire au Québec, tandis qu'en moyenne 65 % des EHDA le sont (MELS, 2010)

Selon le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015), les élèves PDC regroupent tant les élèves à risque sur le plan comportemental que ceux présentant des troubles du comportement. Les élèves à risque sur le plan comportemental présentent des facteurs de vulnérabilité dans leurs environnements social, familial ou scolaire susceptibles d'influer négativement sur leurs comportements. Ils sont considérés à risque de développer un trouble du comportement et de vivre des échecs sur le plan scolaire et social s'ils ne bénéficient pas d'un soutien approprié (MELS, 2007). Pour leur part, les élèves présentant des troubles du comportement se caractérisent par « un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial » (p. 24). Il peut s'agir de comportements inadaptés tant sur le plan extériorisé (déficit d'attention, hyperactivité, intolérance à la frustration, actes d'agression, opposition, provocation, etc.) que sur le plan intériorisé (manifestations d'anxiété, dépression, comportement de retrait, etc.). Par ailleurs, dans les écrits scientifiques, les troubles du comportement correspondent habituellement seulement aux comportements de types extériorisés (American Psychiatric Association, 2013). Dans le cadre de cet article, l'appellation PDC désignera ainsi seulement ceux qui présentent des comportements extériorisés.

Lorsque les élèves PDC sont intégrés en classe ordinaire, leurs comportements problématiques engendrent des répercussions négatives sur le temps consacré à l'enseignement et sur le rendement scolaire des autres élèves (Poulou et Norwich, 2000). Ils représentent un facteur important de désengagement des autres élèves (Beaman et Wheldall, 2000). Ils peuvent entraîner du stress chez les enseignants (Antoniou, Polychroni et Kotroni, 2009; Comité syndical européen de l'éducation, 2011; Genoud, Brodard et Reicherts, 2009; Jeffrey et Sun, 2006; Royer et al., 2001), diminuer leur sentiment d'auto-efficacité et leur bien-être, voire mener à l'épuisement professionnel (Alvarez, 2007; Fernet, Guay, Sénécal et Austin, 2012; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Oliver et Reschly, 2007). D'ailleurs, des études sur le stress des enseignants montrent que les comportements perturbateurs des élèves apparaissent comme la source de stress la plus importante menant à l'épuisement professionnel des enseignants (Brackenreed, 2008; McCormick et Barnett, 2011; Fernet et al., 2012). De plus, le défi que représente la gestion des comportements difficiles des élèves constitue une des principales raisons pour lesquelles les enseignants choisissent de quitter la profession (Beaman et Wheldall, 2000; Jeffrey et Sun, 2006; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2009).

De façon générale, les résultats des recherches révèlent que l'enseignant joue un rôle clé pour le succès de l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (Avramidis et al., 2000). Plusieurs variables liées à l'enseignant influenceraient ce processus, dont ses attitudes à l'égard de l'intégration de ces élèves, la qualité de la relation enseignant-élève et le stress à enseigner à ces élèves.

Attitudes à l'égard de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers

Les attitudes à l'égard de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers font référence à la perception de l'enseignant quant à l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire, de même qu'à son opinion quant à la façon dont le tout est orchestré dans la pratique. C'est une des variables les plus étudiées dans la recherche sur l'école inclusive (Cook, Tankersley, Cook et Landrum, 2000). Plusieurs études montrent que plus les enseignants sont ouverts et positifs face à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, plus cette dernière a un potentiel de réussite (Avramidis et al., 2000; Çagran et Schmidt, 2011; deBoer et al., 2011; Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1999; Gaudreau, 2011; Hastings et Oakford, 2003; Lindsay, 2007). Les attitudes positives des enseignants peuvent, par exemple, contribuer à diminuer les problèmes de comportement en classe et à changer la perception des élèves concernant leurs pairs ayant des besoins particuliers (Bélanger, 2003).

Le type de difficulté de l'élève est un des plus importants facteurs prédictifs des attitudes envers l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (Avramidis et Norwich, 2002; deBoer et al., 2011; Glaubman et Lifshitz, 2001; Lifshitz, Glaubman et Issawi, 2004). Lorsque l'on considère toutes les catégories d'élèves à besoins particuliers, les enseignants sont plus négatifs par rapport à l'enseignement aux élèves PDC (Avramidis, Baylis et Burden, 2000; Çagran et Schmidt, 2011; Cook, 2001; Cook, Cameron et Tankersley, 2007; Hastings et

Oakford, 2003; MacFarlane et Woolfson, 2013; Lifshitz, Glaubman et Issawi, 2004; Randoll, 2008; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013; Soodak, Podell et Lehman, 1998).

De façon générale, le nombre d'élèves par classe ne semble pas influencer significativement les attitudes des enseignants concernant l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers (Avramidimis et al., 2000; Cornoldi et al., 1998). Les résultats des recherches sont contradictoires en ce qui concerne les années d'expérience des enseignants : la plupart des recherches ne montrent pas de liens significatifs entre ces variables (Avramidimis et al. 2000; Grieve, 2009; Van Reusen, Shoho et Barker, 2000; Villa, Thousand, Meyers et Nevin., 1996); quand des différences sont trouvées, les attitudes sont moins favorables pour les enseignants plus expérimentés (Cornoldi Terreni, Scruggs et Mastropieri, 1998; MacFarlane et Woolfson, 2013; Soodak et al., 1998). Par ailleurs, plus les enseignants ont de l'expérience quant à l'inclusion de ces élèves, plus leurs attitudes sont positives (de Boer, Pijl et Minnaert, 2010). Concernant spécifiquement l'inclusion des élèves PDC, les attitudes des enseignants sont influencées positivement par leur sentiment d'auto-efficacité quant à la gestion de classe (Munthe et Thuen, 2009; Poulou et Norwich, 2000), la formation reçue à l'égard de la compréhension des difficultés comportementales et de leur gestion (Drysdale, Williams et Meaney, 2007) et le soutien humain offert par la direction de l'école ou les autres intervenants scolaires (Harmon, 2009).

Qualité de la relation enseignant-élève

Une relation enseignant-élève (REE) de bonne qualité est caractérisée par la disponibilité, la chaleur et la proximité de l'enseignant envers l'élève (Pianta, 2004). Une REE de qualité a plusieurs répercussions positives sur le processus intégratif. D'une part, elle favorise le bien-être de l'enseignant au travail (Spilt, Koomen et Thijs, 2011) et, d'autre part, elle encourage l'élève à s'investir davantage dans ses apprentissages (CSÉ, 2009; Hamre et Pianta, 2001; Malmberg et Hagger 2009; Roorda, Koomen, Spilt et Oort, 2011; Roth, Assor, Kanat-Maymon et Kaplan, 2007). En outre, l'établissement d'une bonne REE a aussi pour l'élève une incidence positive sur son développement socioémotionnel et comportemental (Roorda et al., 2011), contribuant à une diminution de ses comportements inappropriés de nature extériorisée (Decker, Dona, et Christenson, 2007; Hamre et Pianta, 2001; 2004; Hugues, Cavell et Jackson, 1999; Ladd et Burgess, 2001; O'Connor, Dearing et Collins, 2011; Silver, Measelle, Armstrong et Essex, 2005). Les difficultés comportementales et socioémotionnelles de ces élèves affectent la qualité de la REE. Elles seraient à l'origine de rapports plus conflictuels et distants entre les protagonistes, signes d'une REE de moins bonne qualité (Blacher, Baker et Eisenhower, 2009; Eisenhower, Baker et Blacher, 2007; Ladd et Burgess, 1999; Murray et Murray, 2004; O'Connor et McCartney, 2006). Il est reconnu que les problèmes relationnels avec l'adulte figurent parmi les trois principaux facteurs qui affectent l'intégration en classe ordinaire des élèves PDC et mènent à leur placement en classe spéciale (Stoutjesdijk, Scholte et Swabb, 2012).

Stress des enseignants

Kyriacou (2001) définit le stress de l'enseignant « comme le fait de vivre des émotions négatives et déplaisantes, telles que la colère ou la frustration, qui sont dues à certains aspects de son emploi en tant qu'enseignant et qu'il perçoit comme étant une menace pour son bien-être ou son estime personnelle »¹ (p. 28). Un stress élevé, lorsqu'il est présent sur une longue période, a tendance à épuiser sérieusement les ressources émotionnelles et physiologiques des enseignants, entraînant une perte de satisfaction au travail (voire une frustration associée à ce dernier), une remise en question de l'enseignant par rapport à ses compétences, de même qu'une diminution de la qualité de son enseignement (Pang, 2012). Parmi les sources importantes de stress rencontrées par les enseignants, de nombreuses recherches soulignent la charge de travail, les problèmes disciplinaires, les conflits avec les élèves et le manque de ressources (Betoret, 2006; Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008; Forlin, 2001; Genoud, Brodard et Reichert, 2009; Geving, 2007; Jepson et Forrest, 2006; Karaj et Rapti, 2013; Klassen, 2010; Shernoff, Mehta, Atkins, Torf et Spencer, 2011; Split, Koomen et Thijs, 2011; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch et Barber, 2010). Or, comme les élèves PDC manifestent plus de problèmes de discipline en classe et sont plus susceptibles d'engendrer des conflits (Axup et Gersch, 2008; Brackenreed, 2008), les difficultés comportementales peuvent entraîner chez l'enseignant une perte de satisfaction au travail (Pang, 2012) ainsi qu'une augmentation de la charge de travail (Raver, Blair et Li-Grining, 2012). L'étude de Massé et al. (2015) sur le stress des enseignants du secondaire par rapport à l'enseignement aux élèves PDC révèle que l'impact des élèves sur le processus d'enseignement ainsi que la perte de satisfaction par rapport à l'enseignement constituent les sources les plus importantes de stress.

Les résultats des recherches ne sont pas clairs en ce qui a trait aux variables qui influencent le stress lié aux comportements difficiles, en particulier en ce qui concerne le sexe des enseignants et leurs années d'expérience. Alors que les études de Everaert et van der Wolf (2005), Klassen et Chiu (2010) et Klassen (2010) rapportent que les femmes vivent plus de stress, l'étude d'Antoniou, Polychroni et Kotroni (2009) suggère le contraire; dans les études de Pang (2012) et Massé et al. (2015), aucune différence significative n'est observée. Pour ce qui est des années d'expériences, l'étude de Pang (2012) ne révèle aucun lien significatif avec le stress rapporté par les enseignants, alors que les études de Everaert et van der Wolf (2005) et Massé et al. (2015) rapportent des liens très faibles entre ces deux variables. Dans les deux cas, les enseignants les plus expérimentés vivent légèrement plus de stress.

Le stress de l'enseignant aurait un impact indirect sur l'élève intégré, notamment sur ses capacités d'adaptation socioémotionnelle et sur ses performances scolaires (Alam, 2012; Hamre et Pianta 2004; Roth, Assor, Kanat-Maymon et Kaplan, 2007; Split, Koomen et Thijs, 2011). On peut comprendre cet impact considérant que le stress serait lié aux pratiques de gestion de classe des enseignants. En effet, Clunies-Ross, Little et Kienhuis (2008), ont observé que

1. Traduction libre.

plus les enseignants sont stressés, plus ils utilisent des pratiques coercitives. D'ailleurs ce type de pratique affecte négativement l'engagement des élèves et leurs comportements (Gaudreau, 2011; Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010).

Objectifs de l'étude

Bien que des liens soient observés entre le stress des enseignants et leurs attitudes envers les élèves PDC ou entre le stress des enseignants et la qualité de leur relation avec les élèves de façon générale, aucune étude n'a étudié de façon combinée ces trois variables afin de mieux comprendre leur influence réciproque. Aussi, les études recensées ne portent pas spécifiquement sur le stress lié à l'enseignement d'un élève PDC en particulier et à la qualité de la relation avec ce dernier. De plus, peu d'études concernent le niveau secondaire et on reconnaît par ailleurs que l'intégration des élèves PDC est plus difficile à ce niveau d'enseignement (Gaudreau et al., 2008). L'objectif de cette étude est de mieux comprendre comment le stress lié à l'enseignement à un élève PDC et la qualité de la REE influencent les attitudes des enseignants du secondaire quant à l'intégration scolaire des élèves PDC. L'hypothèse de recherche est qu'en milieu scolaire secondaire, dans un contexte d'intégration d'au moins un élève PDC dans une classe ordinaire, une bonne relation entre l'enseignant et l'élève PDC ainsi qu'un faible niveau de stress de l'enseignant contribuent à l'explication d'attitudes favorables de ce dernier à l'égard de l'intégration de l'élève PDC. De manière complémentaire aux analyses principales, des tests d'interactions seront effectués afin de raffiner les résultats obtenus et d'ainsi permettre une compréhension plus nuancée des liens entre les variables.

Méthode

Devis de recherche

Le devis de recherche est quantitatif, de type corrélationnel prédictif, c'est-à-dire qu'il permettra de déterminer la direction des relations entre les variables à l'étude. L'attitude de l'enseignant à l'égard de l'intégration des élèves PDC sera la variable expliquée. Le stress vécu par l'enseignant au cours du processus intégratif et la qualité de la relation enseignant-élève PDC seront les variables explicatives. La recherche se fonde sur des données secondaires provenant d'une banque de données constituée dans le cadre d'un projet plus large portant sur l'accompagnement des enseignants pour favoriser l'intégration scolaire des élèves PDC².

2. Ce projet a été subventionné par le programme d'action concertée sur la réussite éducative du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (2009-2012).

Participants

Dans le cadre du projet dont les données sont issues, les enseignants d'écoles secondaires ont été recrutés au Québec, principalement parmi les écoles des régions administratives de la Mauricie et de la Capitale-Nationale. Pour participer à l'étude, les enseignants devaient avoir au moins un élève PDC intégré à leurs groupes ordinaires, qu'il présente un trouble léger ou moyen (code 12 selon la convention collective des enseignants)³ ou grave (code 14 selon le MELS [2007]). La participation était volontaire. L'échantillon se compose de 211 enseignants (34,8 % d'hommes et 65,2 % de femmes) provenant de 37 écoles secondaires ayant un rang décile moyen de l'indice de faible revenu de 6,19 ($\acute{E}T = 2,78$) et de milieu socio-économique de 6,49 ($\acute{E}T = 3,15$)⁴, dont 30 écoles de milieu urbain et sept écoles de milieu rural. Principalement bacheliers (86 %), les enseignants ont entre 24 et 60 ans ($M = 39,04$, $\acute{E}T = 8,14$) et ont en moyenne 13 ans d'expérience en enseignement ($\acute{E}T = 7,17$). La majorité (70,6 %) enseigne à des groupes de 1^{re}, 2^e ou 3^e secondaires. Près de 29 % des répondants n'ont suivi aucune formation sur les difficultés ou les troubles de comportement lors de leur formation universitaire initiale. Les données correspondant à la formation reçue (brièveté, intensité) n'ayant pas d'apport significatif au sein du modèle de régression choisi, elles ont été mises de côté dans le cadre de cet article.

Instruments de mesure

Quatre questionnaires ont été remplis par les participants à l'aide d'un site internet sécurisé de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Le premier questionnaire de données sociodémographiques comporte des questions à propos du sexe des enseignants, du nom de l'école où ils enseignent, de leurs années d'expérience, des matières enseignées, du niveau scolaire où ils interviennent principalement, des diplômes obtenus, de leur formation initiale ou continue par rapport aux élèves PDC, des livres ou des articles lus à ce sujet, du nombre d'élèves PDC intégrés dans leur classe actuellement, du nombre de plans d'intervention

-
3. Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) (2011).
 4. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur calcule annuellement deux indices de défavorisation pour chacune des écoles du Québec. L'indice de seuil de milieu socio-économique (IMSE) « est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement ». L'indice du seuil de faible revenu (SFR) correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.). Les écoles sont classées selon une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé. Les indices de défavorisation de chacune des écoles sont basés sur les données de 2011-2012 (MELS, 2012).

dans lesquels ils se sont impliqués au cours des deux dernières années et de la nécessité ou non de recevoir de la formation additionnelle sur les TC.

Les trois autres questionnaires auto-rapportés mesurant les variables à l'étude sont des traductions françaises d'instruments anglophones. Un processus de traduction inversé a été utilisé pour leur traduction (Vallerand, 1989). Les indices de cohérence interne de ces versions ainsi que l'étendu des scores aux échelles totales des questionnaires sont basés sur les réponses compilées des participants de l'étude. Pour remplir ces questionnaires, les enseignants devaient cibler un élève PDC intégré dans un de leur groupe et remplir chacun des questionnaires en pensant à leur expérience avec cet élève.

Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration des élèves PDC sont mesurées à l'aide du *Impact of Inclusion Questionnaire* (IIQ, Hastings et Oakford, 2003). Ce questionnaire comporte 24 items répartis également en quatre sous-échelles : l'impact sur l'élève PDC intégré ($\alpha = 0,70$) (ex. *profite à son développement personnel*), l'impact sur les autres élèves ($\alpha = 0,82$) (ex. *dérange les autres élèves de la classe*), l'impact sur l'enseignant ($\alpha = 0,79$) (ex. *prend une quantité disproportionnée de mon temps*) et l'impact sur l'environnement scolaire ($\alpha = 0,81$) (ex. *affecte négativement le bon fonctionnement de la classe*). Chaque énoncé du IIQ est évalué sur une échelle de Likert à sept points, de (1) « très fortement en désaccord » à (7) « très fortement en accord ». Un score total est également calculé ($\alpha = 0,93$). Le score total varie entre 50 et 160. Plus le score est élevé, plus l'attitude est défavorable.

Le stress de l'enseignant par rapport à l'élève PDC est évalué à l'aide de l'*Index of Teaching Stress* (ITS, Greene, Abidin et Kmetz, 1997). Cet instrument comporte quatre sous-échelles : l'impact négatif sur le processus d'enseignement (6 items, $\alpha = 0,47$) (ex. *il accapare l'attention que je devrais donner aux autres élèves*), le manque de confiance et le besoin d'aide instrumentale (19 items, $\alpha = 0,86$) (ex. *j'ai le sentiment que j'ai besoin de plus d'aide que je n'en ai actuellement*), la frustration à travailler avec les parents (6 items, $\alpha = 0,68$) (ex. *les parents me téléphonent pour me dire leur insatisfaction*) et la perte de satisfaction par rapport à l'enseignement (11 items, $\alpha = 0,85$) (ex. *il m'empêche jusqu'à un certain point d'apprécier ma journée*), ainsi qu'une échelle totale (42 items; $\alpha = 0,91$). Pour chacun des énoncés, le répondant associe un degré d'accord sur une échelle de type Likert à cinq points, de (1) « profondément en désaccord » à (5) « profondément en accord ». Le score total varie entre 49 et 167. Plus le score est élevé, plus le stress de l'enseignant est marqué.

La qualité de la REE est mesurée à l'aide du *Teacher-Student Relationship Inventory* (TSRI, Ang, 2005). Le TSRI compte 14 items devant être cotés sur une échelle de cinq points (de 1 « presque jamais vrai » à 5 « presque toujours vrai »). L'outil comporte trois sous-échelles, satisfaction (5 items, $\alpha = 0,85$) (ex. *je décrirais ma relation avec cet élève comme étant positive*), aide instrumentale (5 items, $\alpha = 0,76$) (ex. *cet élève vient me voir pour obtenir de l'écoute et de la sympathie*) et conflit (4 items, $\alpha = 0,83$) (ex. *lorsque cet élève est absent, je me sens soulagé*), ainsi qu'une échelle totale (14 items, $\alpha = 0,88$). Le score total varie entre 14 et 62. Plus le score est élevé, plus la REE est positive.

Considérations éthiques

Avant de consentir à participer au projet, tous les enseignants ont été informés des buts de la recherche et de son déroulement, ainsi que du fait que les données des questionnaires serviraient seulement à des fins de recherche. Le processus était anonyme et confidentiel, chaque participant s'est vu attribuer un code d'utilisateur ainsi qu'un mot de passe personnel pour accéder au site internet et devait signer un formulaire de consentement électronique pour participer à l'étude. Cette recherche a fait l'objet d'une certification éthique délivrée par le comité d'éthique de la recherche de l'UQTR.

Analyses

L'ensemble des analyses statistiques a été réalisé à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics version 22 (IBM Corporation, 2013). La section des résultats présente d'abord les statistiques descriptives pour chacune des variables à l'étude, puis les résultats des analyses concernant les liens entre ces variables.

Résultats

Attitudes à l'égard de l'intégration de l'élève PDC

Les enseignants ont une attitude plutôt négative par rapport à l'intégration des élèves PDC en classe ordinaire ($M = 113,90$, $ÉT = 17,06$; score maximum possible = 168). Les moyennes des différentes sous-échelles varient entre 26 et 30 (score maximum de 42), par ordre décroissant : impact sur l'environnement scolaire ($M = 30,42$, $ÉT = 4,41$), impact sur les autres élèves ($M = 29,47$, $ÉT = 5,18$), impact sur l'enseignant ($M = 27,70$, $ÉT = 5,84$) et impact sur l'élève PDC intégré ($M = 26,31$, $ÉT = 4,80$). Une analyse de variance à mesures répétées indique la présence de différences significatives entre les moyennes des sous-échelles ($F(3,218) = 72,41$, $p < 0,001$). Les analyses a posteriori menées à l'aide de test t pour observations appariées indiquent que tous les scores obtenus aux sous-échelles de l'IQ diffèrent significativement les uns des autres.

Stress à enseigner à l'élève PDC

En ce qui a trait au stress de l'enseignant, les résultats suggèrent que les enseignants éprouvent un stress moyen lorsqu'il est question d'enseigner à l'élève PDC ciblé ($M = 122,55$, $ÉT = 18,40$; score maximum possible = 210). Afin de pouvoir comparer les sous-échelles entre elles, puisqu'elles ne comptent pas le même nombre d'items, un score moyen (selon le choix de réponse à l'item) a été calculé pour chacune d'elles présenté en ordre décroissant: l'impact négatif sur le processus d'enseignement ($M = 3,38$, $ÉT = 0,49$), la perte de satisfaction par rapport à l'enseignement ($M = 2,95$, $ÉT = 0,63$), le manque de confiance et le besoin d'aide instrumentale ($M = 2,81$, $ÉT = 0,55$) et la frustration à travailler avec les parents ($M = 2,58$, $ÉT = 0,58$). Une analyse de variance à mesures répétées indique la présence de différences significatives entre les échelles ($F(3,218) = 147,40$, $p < 0,001$). Les analyses a posteriori menées à l'aide de test t pour observations

appariées indiquent que tous les scores obtenus aux sous-échelles de l'ITS diffèrent significativement les uns des autres.

Qualité de la relation enseignant-élève

Enfin, les statistiques descriptives pour la REE font état d'une qualité de relation qui se situe dans la moyenne ($M = 40,40$, $ÉT = 8,07$; score maximum possible = 70). Comme les sous-échelles ne comportent pas le même nombre d'items, ici aussi des scores moyens ont été utilisés. Les moyennes aux sous-échelles sont présentées en ordre décroissant : satisfaction ($M = 3,05$, $ÉT = 0,71$), conflit ($M = 3,04$, $ÉT = 0,80$) et aide instrumentale ($M = 2,52$, $ÉT = 0,68$). Une analyse de variance à mesures répétées indique la présence de différences moyennes significatives entre les échelles ($F(2,219) = 84,69$, $p < 0,001$). Les analyses a posteriori menées à l'aide de test t pour observations appariées indiquent des différences significative entre les sous-échelles satisfaction et aide instrumentale $t(220) = 12,78$, $p < 0,001$, et entre les sous-échelles aide instrumentale et conflit $t(220) = 9,39$, $p < 0,001$.

Liens entre les différentes variables

La matrice de corrélations (voir le tableau 1) révèle plusieurs liens significatifs entre les variables, notamment entre la REE et l'attitude de l'enseignant envers les élèves PDC, $r(219) = -0,55$, $p < 0,001$, de même qu'entre le stress de l'enseignant et son attitude envers les élèves PDC, $r(219) = 0,63$, $p < 0,001$. Certaines variables secondaires (formation de l'enseignant sur les difficultés comportementales lors de sa formation universitaire initiale, sexe de l'enseignant, nombre d'années d'expérience en enseignement) ont été incluses dans la matrice. Le sexe de l'enseignant, $r(219) = 0,15$, $p = 0,03$, de même que la formation sur les difficultés comportementales, $r(219) = 0,134$, $p = 0,04$, sont liés plus faiblement, mais de façon significative à la REE. Cela suggère, d'une part, que les enseignantes développent une relation de meilleure qualité avec les élèves PDC et, d'autre part, que plus l'enseignant est formé sur les difficultés comportementales, plus il développe une relation de qualité avec l'élève PDC. La formation de l'enseignant sur les difficultés comportementales est quant à elle associée à l'attitude de l'enseignant envers les élèves PDC, $r(219) = -0,19$, $p = 0,006$. Ce faible lien indique que plus l'enseignant est formé au sujet des élèves PDC, moins son attitude est défavorable quant à l'intégration d'élève PDC. Par ailleurs, le nombre d'années d'expérience est quant à lui associé à l'attitude de l'enseignant face à l'intégration, $r(219) = 0,17$, $p = 0,01$. Autrement dit, plus l'enseignant a de l'expérience avec les élèves PDC, plus il a tendance à être favorable à leur intégration dans sa classe.

Plus spécifiquement, l'analyse des corrélations mutuelles entre les deux variables explicatives permet d'exclure la multicollinéarité ou la singularité, $r(219) = 0,56$, $p < 0,001$. Certes, ce coefficient est non négligeable et s'inscrit d'ailleurs dans la lignée des écrits évoquant la relation d'interdépendance entre la REE et le stress de l'enseignant (Bowen et Desbiens, 2004; Clunies-Ross et al., 2008; Yoon, 2002; Yost et Mosca, 2002). Cela dit, il est assuré par ce résultat corrélationnel, en ce qu'il se situe en deçà de $r = 0,9$, d'exclure les phénomènes de multicollinéarité ou de singularité (Vallerand et Hess, 2000). Par conséquent, il est assumé que le stress de l'enseignant et la REE se distinguent suffisamment dans leur contribution

par rapport à l'attitude de l'enseignant. La valeur VIF (1,464), qui s'approche de 1, confirme également cette prémisse.

Tableau 1. Corrélations entre les variables (N = 221)

Variable	2	3	4	5	6
1. Attitude enseignant	,632***	-,551***	-,056	-,189**	,171*
2. Stress de l'enseignant		-,563***	-,004	-,131	,066
3. Qualité de relation élève-enseignant			,145*	,134*	-,069
4. Sexe				-,031	-,045
5. Formation sur les élève PDC					-,394***
6. Années d'expérience					

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Enfin, il importe de préciser qu'une matrice de corrélations incluant l'ensemble des sous-échelles pour chacune des trois variables principales, soit l'attitude de l'enseignant, la REE et le stress de l'enseignant, a également été réalisée. Aucun coefficient de Pearson ne s'y distingue, toutes les sous-échelles étant associées entre elles de manière significative ($p < 0,001$).

Pour la régression linéaire multiple, une méthode de type entrée forcée a été sélectionnée. Le modèle proposé dans l'hypothèse est assez bien balisé par la théorie, c'est à dire que les associations entre les variables ont d'ores et déjà été explorées. C'est davantage la contribution relative de chacune d'elles qui est visée par cette étude, et c'est ce que cette méthode permet de documenter. L'analyse spécifique des différentes sous-échelles du stress de l'enseignant et de la REE ne permettait pas de les distinguer eu égard à leur contribution sur le modèle final de régression. Ce sont donc les échelles totales qui ont été traitées. Par ailleurs, les variables secondaires (le sexe, la formation sur les élèves PDC ainsi que les années d'expérience en enseignement) ont été ajoutées au modèle de régression.

De prime abord, l'analyse de variance permet de rejeter l'hypothèse nulle pour le modèle de régression, $F(5, 211) = 37,05$, $p < 0,001$. Ces résultats signifient que la combinaison du stress de l'enseignant, de la REE, du sexe des enseignants, de la formation sur les élèves PDC ainsi que des années d'expérience en enseignement, contribuent à mieux prédire l'attitude de l'enseignant qu'un modèle sans prédicteur ou que la simple moyenne ($R^2 = ,47$). En fait, 47 % de cette attitude face à l'intégration serait expliqué par les variables du modèle sélectionné. Un modèle qui n'inclut pas les variables secondaires explique 45 % de la variance, $R^2 = 0,45$, $F(2, 218) = 90,41$, $p < 0,001$. Ainsi, globalement les trois variables secondaires contribuent à bonifier légèrement le modèle présenté.

En ce qui a trait au potentiel prédictif de chaque variable, le stress de l'enseignant ($\beta = 0,47$, $t(215) = 6,37$, $p < 0,001$) et la REE ($\beta = -0,269$, $t(215) = -3,85$, $p < 0,001$) se différencient pour leur plus forte contribution sur l'attitude de l'enseignant face à l'intégration d'un élève PDC. La contribution individuelle du sexe de l'enseignant et de la formation sur les élèves PDC n'affiche pas de score standardisé statistiquement significatif. En revanche, il semble que dans ce modèle, les années d'expérience en enseignement avec des élèves PDC contribuent significativement à expliquer l'attitude de l'enseignant ($\beta = 0,118$, $t(215) = 2,01$, $p = 0,04$).

Discussion

Le présent article visait à documenter les associations mutuelles entre différentes variables reliées de près à la réussite de l'intégration des élèves PDC en classe ordinaire. Plus précisément, nous cherchions à évaluer le pouvoir prédictif du SE et de la QREE quant à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de cette intégration. Avant de discuter ces liens, nous examinons les résultats concernant chacune des variables à l'étude.

Les attitudes à l'égard de l'intégration de l'élève PDC

Les résultats montrent une attitude plutôt défavorable des enseignants à l'égard de l'intégration des élèves PDC et de l'impact de leur intégration en classe ordinaire. Bien que corroborées dans d'autres écrits portant sur la réalité des enseignants québécois (Gaudreau, 2011; Randoll, 2008), ces perceptions négatives ne semblent pas, par ailleurs, le propre des enseignants du Québec. Au contraire, cela serait le fait d'une tendance déjà observée dans plusieurs autres cultures et depuis plusieurs années (Čagran et Schmidt, 2011; Cook, 2001; deBoer et al., 2010). Le fait que les attitudes négatives des enseignants face à l'intégration des élèves PDC soit répandues ne doit cependant pas faire oublier que selon les résultats de plusieurs études antérieures, il est probable que les attitudes négatives détectées ici aient un potentiel délétère sur la réussite scolaire des élèves PDC (Avramidis et al., 2000; Gaudreau, 2011; Hastings et Oakford, 2003).

Un élément intéressant à considérer concernant les attitudes des enseignants issu de cette étude suggère que le nombre d'années d'enseignement contribue significativement à expliquer le développement d'attitudes positives à l'égard de l'intégration d'élèves PDC. En ce sens, elle apporte un éclairage supplémentaire à plusieurs études qui ont abordé le lien entre les années d'expérience et l'attitude à l'égard de l'intégration d'élèves à besoins particuliers, sans arriver à un consensus sur la question. En effet, alors que certains chercheurs (Batsiou, Bebetos, Panteli et Antoniou, 2008; Glaubman et Lifshitz, 2001; Heflin et Bullock, 1999) témoignent d'une attitude plus favorable chez les enseignants débutant dans la profession, d'autres font état du phénomène contraire (Alghazo et Naggat Gaad, 2004; Avramidis et al., 2000; Kalyva, Gojkovic et Tsakiris 2007), les enseignants plus expérimentés étant plus favorables à l'intégration. Les résultats de la présente recherche vont dans le sens de cette dernière proposition.

Le stress à enseigner à l'élève PDC

Les résultats de cette étude témoignent également d'un stress d'intensité moyenne chez les enseignants de notre échantillon. À ce titre, il semble que la présence d'au moins un élève PDC dans les classes n'aient pas provoqué de stress trop important chez ces enseignants. Il s'agit d'un constat favorable pour les élèves de leurs classes puisqu'un stress élevé chez les enseignants est lié à des effets négatifs sur les élèves (Alam, 2012; Poulou et Norwich, 2000). Il pourrait cependant être intéressant d'approfondir cette réalité puisqu'un grand nombre d'études montrent que les comportements des élèves PDC sont la source de stress la plus importante menant à l'épuisement professionnel de l'enseignant. Par exemple, mesurer les stratégies de coping des enseignants et leur sentiment d'auto-efficacité seraient des pistes prometteuses (Betoret, 2006).

La qualité de la relation enseignant-élève

Tout comme pour le stress, la qualité de la relation entre les enseignants de notre échantillon et un de leur élève PDC se situe dans la moyenne, n'étant ni trop détériorée, ni très positive. En soi, le fait que la qualité de la relation ne soit pas négative est intéressant, puisque les difficultés relationnelles des élèves PDC avec les adultes sont réputées avoir des effets négatifs sur le succès de l'intégration de ces élèves en classe ordinaire (Stoutjesdijk, Scholte et Swabb, 2012). Cependant, une REE de qualité moyenne ne permet pas de considérer celle-ci comme un facteur de protection favorisant le bien-être de l'enseignant (Spilt, Koomen et Thijs, 2011) et une trajectoire plus positive des difficultés comportementales éprouvées par l'élève (Decker et al., 2007; Silver et al., 2005), comme le ferait une REE de très bonne qualité. Il semble donc pertinent de suggérer aux professionnels soucieux de soutenir l'intégration scolaire des élèves PDC, de tenter d'influencer positivement la relation établie entre l'enseignant et ces élèves. Ceci étant particulièrement vrai pour les enseignants masculins, puisque nos résultats suggèrent qu'ils ont légèrement plus de difficulté à créer une relation positive avec l'élève PDC que leurs consœurs. Pour y arriver, considérant le lien qui a été trouvé entre la formation reçue par les enseignants et la qualité de leur REE, on peut émettre l'hypothèse que la formation sur les difficultés comportementales soit une avenue intéressante.

La prédiction des attitudes de l'enseignant à l'égard de l'intégration de l'élève PDC

Dans la présente recherche, pour évaluer les associations entre les variables, la méthodologie privilégiée tablait sur un devis corrélationnel et soumettait les données à une analyse multivariée, de type régression linéaire multiple. L'hypothèse spécifique à valider était qu'un bas niveau de stress de l'enseignant, de même qu'une relation enseignant-élève de bonne qualité, contribuent à une attitude plus favorable à l'égard de l'intégration des élèves PDC.

Les résultats de l'analyse de régression vont dans le sens de cette conjecture. D'abord, ils confirment le rôle significatif du stress de l'enseignant lorsqu'il est question de l'attitude à l'égard des élèves en difficulté comportementale. À l'instar

d'autres études réalisées en contexte de scolarisation générale (Pang, 2012) ou auprès d'enseignants en adaptation scolaire (Cook et al., 2000), un stress élevé de l'enseignant est associé à des perceptions plus défavorables quant à l'impact de l'élève PDC en classe ordinaire. Ici, de façon plus dirigée, les coefficients de corrélation indiquent que le niveau de stress, non seulement est associé à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des élèves PDC, mais contribue de façon significative à son explication.

Parallèlement, les résultats de l'étude confirment également la contribution de la qualité de la REE sur ces mêmes attitudes. L'association entre ces deux éléments avait d'ores et déjà été l'objet de recherches antérieures (Birch et Ladd, 1998; Randoll, 2008). Cela dit, l'apport de la présente étude est de situer la qualité de la REE, de manière plus précise, comme un facteur prédictif de l'attitude de l'enseignant. En d'autres termes, suivant les résultats présentés, le fait de développer une relation de bonne qualité prédit de façon significative le développement de perceptions plus favorables à l'égard de l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement.

Comme évoqué en introduction, l'attitude de l'enseignant constitue un facteur clé du processus intégratif (Cook, Tankersley, Cook et Landrum, 2000). Conséquemment, le SE et la qualité de la REE, à travers le rôle qu'ils peuvent jouer dans l'établissement d'une attitude favorable de l'enseignant, sont susceptibles d'avoir, du même coup, un impact important sur la réussite de l'intégration des élèves PDC.

L'exercice de recension faisait état de la situation particulière et paradoxale des trois variables, spécifiquement en contexte d'intégration des élèves PDC. Lorsque positives, elles ont une influence marquée sur la réussite du processus intégratif. Or, il se trouve que ces variables sont influencées négativement au contact de l'élève PDC. Cette relation traduisait déjà le travail complexe des enseignants qui cherchent à intégrer des élèves en difficultés comportementales dans leur groupe-classe. En outre, les résultats de la présente étude ajoutent à cette réalité particulière une dimension supplémentaire, celle des associations entre les variables. Au cœur de l'intégration des élèves PDC, non seulement le stress de l'enseignant est plus élevé, la relation enseignant-élève est de moins bonne qualité et l'attitude de l'enseignant est plutôt défavorable, mais les trois variables pourraient s'influencer vers la négative : un haut niveau de stress et une relation enseignant-élève caractérisée par le conflit contribuant à expliquer une attitude plus défavorable de l'enseignant par rapport à l'intégration.

En l'occurrence, ces constats n'ont pas que des résonances théoriques. Ils revêtent également une importance clinique en mettant en lumière la nécessité pour l'enseignant d'un soutien sur plusieurs fronts, c.-à-d. sur l'ensemble des dimensions impliquées. Certes, promouvoir une attitude positive s'avère primordial en contexte d'intégration des élèves PDC. Néanmoins, en favoriser le changement n'est pas chose aisée, l'attitude étant le fait de perceptions et de croyances profondément ancrées chez la personne (Ajzen, 1991). À l'opposé, travailler sur le stress et la qualité de la relation avec l'élève, par exemple par le biais d'un soutien aux pratiques enseignantes, est un objectif réalisable qui porte des fruits dans le

court terme (Massé et al., 2013; Scanlon et Barnes-Holmes (2013). En effet, ces études soutiennent que certains programmes d'accompagnement et de formation pour les enseignants qui intègrent des élèves PDC dans leurs classes, donnent des résultats positifs. Ces programmes ont en commun de proposer un soutien à deux volets, à la fois sur le plan cognitivo-comportemental (intervention axée sur les connaissances liées aux TC) et sur le plan psychologique (intervention axée sur le stress de l'enseignant). Ainsi, les résultats obtenus ici peuvent suggérer une façon indirecte de changer les attitudes des enseignants face à l'intégration des élèves PDC, en proposant de soutenir du même souffle l'enseignant par rapport au stress qu'il vit et à la qualité de la relation qu'il développe avec l'élève.

Conclusion

Les résultats de cette recherche montrent que le stress de l'enseignant et la qualité de la relation enseignant-élève contribuent à l'explication d'une attitude favorable ou défavorable de l'enseignant à l'égard de l'intégration. En démontrant l'enchevêtrement de l'ensemble des variables en jeu, l'étude fait état du travail complexe des enseignants qui intègrent des élèves en difficulté comportementale.

Par ailleurs, il faut prendre en considération que tous les instruments utilisés dans cette étude sont des mesures auto-révélées et qu'elles reposent sur la capacité des enseignants de porter un regard nuancé sur leurs attitudes et leur propre réalité. Ainsi, bien que les instruments utilisés possèdent une bonne validité, il est possible que les résultats présentés ici ne soient pas un reflet objectif de la réalité. Il serait donc intéressant de pouvoir croiser ce type de résultats avec des mesures plus objectives, par exemple d'observation directe, au cours des projets futurs.

D'autre part, dans le questionnaire sociodémographique, il n'y avait pas de questions sur le soutien reçu par rapport à l'intégration des élèves PTC, par exemple le soutien en classe par un technicien spécialisé, l'accompagnement de l'enseignant par un psychoéducateur ou un psychologue ou le soutien de la direction d'école. Ce type d'information aurait pu être réellement intéressant à intégrer dans les analyses afin d'analyser si le soutien reçu par une tierce personne influence le vécu des enseignants intégrant des élèves PTC. Finalement, comme dans toute étude corrélacionnelle, il faut considérer les limites que ce type d'analyse impose à l'interprétation des résultats, aucune relation de causalité ne pouvant être établie entre les variables.

En somme, cette étude suggère l'aspect primordial, pour l'enseignant, d'un accompagnement soutenu sur plusieurs plans. Pour améliorer les attitudes face à l'intégration et ainsi favoriser l'intégration des élèves PDC, il importe autant de diminuer le stress lié à l'enseignement que d'améliorer la qualité de la relation entre les enseignants et leurs élèves. Il est envisageable qu'en s'orchestrant de cette façon, le soutien puisse avoir un impact réel et durable pour l'ensemble des parties impliquées, soit autant pour l'enseignant que pour l'élève et pour le milieu scolaire au sein duquel ils évoluent.

Tableau 2. Régression multiple des variables indépendantes sur l'attitude de l'enseignant

Variable	B	ES	β	t
Qualité de relation élève-enseignant	- 0,568	0,134	- 0,285	-3,85***
Stress de l'enseignant	0,439	0,058	0,471	6,37***
Années d'expérience	0,274	0,118	0,118	2,01*
Formation sur les élève PDC	0,381	1,374	0,014	0,28
Sexe	- 0,680	1,823	- 0,019	-0,37
CONSTANTE	79,29			

Note 1. $R^2 = 0,47$, $F(5, 211) = 37,05$, $p < 0,001$.

Note 2.* $p < 0,05$.*** $p < 0,001$.

Références

- Achilles, G. M., McLaughlin, M. J. et Croninger, R. G. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral, and learning disabilities in the SEELS National Dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 33-45. doi: 10.1177/10634266070150010401
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alam, S. (2012). Impact of teachers' stress on academic performance of public school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(1), 156-161.
- Alghazo, E. M. et Naggat Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. doi: 10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. doi: 10.1016/j.tate.2006.10.001
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5™: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Washington, DC: Auteur. doi: 10.1176/appi.books.9780890425596.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-74. doi: 10.3200/JEXE.74.1.55-74
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. et Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056

- Axup, T. et Gersch, I. (2008). The impact of challenging student behaviour upon teachers' lives in a secondary school: Teachers' perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(3), 144-151. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00388.x
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. et Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. doi:10.1080/13603110600855739
- Beaman, R. et Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446. doi:10.1080/713663753
- Bélanger, S. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L. A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(4), 519-53. doi:10.1080/01443410500342492
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.934
- Blacher, J., Baker, B. L. et Eisenhower, A. S. (2009). Student-teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(5), 322-339. doi:10.1352/1944-7558-114.5.322
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69-86.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147.
- Čagran, B. et Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. doi:10.1080/03055698.2010.506319
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. doi:10.1080/01443410802206700
- Comité syndical européen de l'éducation (CSEE). (2011). *Stress lié au travail des enseignant(e)s: Analyse, comparaison et évaluation de l'impact des risques psychosociaux sur les enseignant(e)s sur leur lieu de travail dans l'UE*. Bruxelles, Belgique: Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite; Avis à la ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34(4), 203-213. doi: 10.1177/002246690103400403
- Cook, B. G., Cameron, D. L. et Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238. doi:10.1177/00224669070400040401

- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. et Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115-135.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of integration. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356. doi: 10.1177/074193259801900605
- de Boer, A., Pijl, S. J. et Minnaert, A. (2010). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Decker, M. D., Dona, P. D. et Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.004
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 1-23. doi: 10.2307/1602151
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J. P. et Bélanger, N. (1999). Intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. Dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson et A. Dolbec (dir.), *Un programme pancanadien de recherche en éducation* (p. 233-260). Ottawa, ON: Société canadienne pour l'étude en éducation.
- Drysdale, M. T. B., Williams, A. et Meaney, G. J. (2007). Teachers' perceptions of integrating students with behaviour disorders: Challenges and strategies. *Exceptionality Education Canada*, 17(3), 35-59.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. et Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383. doi:10.1016/j.jsp.2006.10.002
- Everaert, H. A. et van der Wolf, J. C. (2005, avril). *Behaviorally challenging students and teachers stress*. Communication présentée au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, Canada.
- Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245. doi: 10.1080/00131880110081017
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. doi: 10.7202/1007731ar
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Qc: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45. doi: 10.1016/j.erap.2007.03.001
- Geving, A.M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640. doi: 10.1016/j.tate.2007.02.006
- Glaubman, R. et Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 207-223. doi: 10.1080/08856250110074373

- Greene, R. W., Abidin, R. R. et Kmetz, C. (1997). The index of teaching stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology, 35*(3), 239-259. doi: 10.1016/S0022-4405(97)00006-X
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs, 9*(3), 173-179. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(2), 297-318. doi: 10.1016/j.ecresq.2004.04.006
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. et Shaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Harmon, C. W. (2009). A qualitative analysis of a teacher support program for educating students with emotional disturbance in an inclusive setting. *ProQuest Information & Learning, 69*. Récupéré le 25 août 2012 de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2009-99030-444&site=ehost-live>
- Hastings, R. P. et Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*(1), 87-94. doi:10.1080/01443410303223
- Heflin, L. J. et Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional / behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure, 43*(3), 103-122.
- Hugues, J. A., Cavell, T. A. et Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of School Psychology, 28*, 173-184.
- IBM Corporation. (2013). *Logiciel IBM SPSS Statistics, version 22*. Armonk, NY: Auteurs.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Jepson, E. et Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology, 76*(1), 183-197. doi: 10.1348/000709905X37299
- Jordan, A., Schwartz, E. et McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 535-542. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.010
- Kalyva, E., Gojkovic, D. et Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education, 22*(3), 31-36.
- Karaj, S. et Rapti, E. (2013). Teacher job stress in Albania: Examining the role of students' classroom disruptive behavior and other factors in the school context. *Problems of Education in the 21st Century, 54*, 14-21.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2009). *Pourquoi les nouveaux enseignants quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Communication présentée au 2^e colloque national sur l'insertion professionnelle, Ottawa, Canada. Récupéré de : http://crifpe.ca/colloqueip2009/index.php/programmation/res_libre
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality, 17*, 177-188. doi: 10.1080/09362830903231903
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective beliefs. *Journal of Educational Research, 103*(5), 342-350. doi: 10.1080/00220670903383069

- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi: 10.1080/00131910120033628
- Ladd, G. W et Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929.
- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. doi: 10.1111/1467-8624.00366
- Leflot, G., Van Ier, P., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882. doi: 10.1007/s10802-010-9411-4
- Lifshitz, H., Glaubman, R. et Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190. doi: 10.1080/08856250410001678478
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. doi: 10.1348/000709906X156881
- MacFarlane, K. et Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. doi: 10.1016/j.tate.2012.08.006
- Malmberg, L. E. et Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 677-694. doi: 10.1348/000709909X454814
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers à l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, XLIII (2), 179-200. Récupéré de : <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-43-2-179-MASSE.pdf>
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2013). Impact of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behavioural difficulties into secondary school: Actors' points of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 327-343. doi:10.1080/13632752.2013.775719
- Massé, L., Nadeau, M. F., Couture, C., Verret, C. et Lanaris, C. (2015). Aider les enseignants dans l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents avec un TDA-H. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 68, 85-98.
- McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et*

- aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Récupéré de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lorganisation-des-services-educatifs-aux-eleves-a-risque-et-aux-eleves-handicapes-ou-en-diff/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Récupéré de : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEdu_DocAppuiReflexion_RenclntegrationElevesHandDiff.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2012). *Indice de défavorisation 2011-2012*. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/IndicesDefavorisation2011-2012.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale (2012). *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*. Récupéré le 23 août 2013 de : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualite_pedagogique/52/4/Guide_pour_la_scolarisation_des_enfants_et_adolescents_handicapes_211524.pdf.
- Munthe, E. et Thuen, E. (2009). Lower secondary school teachers' judgements of pupils' problems. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(5), 563-578. doi: 10.1080/13540600903139571
- Murray, C. et Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762. doi:10.1002/pits.20015
- National Center for Education Statistics (NCES) (2010). *The condition of education 2010*. Récupéré de : <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010028>.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. et Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- O'Connor, E. et McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98. doi:10.1037/0022-0663.98.1.87
- Oliver, R. M. et Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Repéré à : <http://www.tqsource.org/topics/effectiveClassroomManagement.pdf>
- Pang, I. W. (2012). Teacher stress in working with challenging students in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(2), 119-139. doi:10.1007/s10671-011-9109-6
- Pianta, R. C. (2004). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31. doi: 10.1016/0022-4405(94)90026-4
- Poulou, M. et Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581. doi:10.1348/000709900158308
- Randoll, N. (2008). *Teachers' attitudes towards inclusion as linked to teachers' sense of efficacy* (Thèse de doctorat inédit). Université Concordia, Montréal, QC.

- Raver, C. C., Blair, C. et Li-Grinning, C. P. (2012). Extending model of emotional self-regulation to classroom settings: Implications for professional development. Dans C. Howes, B. K. Hamre et R. C. Pianta (dir.), *Effective early childhood professional development: Improving teacher practice and child outcomes* (p. 113-130). Baltimore, MD: Brookes.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. et Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S. et Lanaris, C. (2013). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 133-146). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Royer, N., Loïsele, J., Dussault, M., Cossette, F. et Daudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique* (119), 5-8.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R. et Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2), 59-69. doi: 10.1007/s12310-011-9051-z
- Scanlon, G. et Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395. doi: 10.1080/13632752.2013.769710
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. et Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60. doi: 10.1016/j.jsp.2004.11.003
- Smith, C. R., Katsiyannis, A. et Ryan, J. B. (2011). Challenges of serving students with emotional and behavioral disorders: Legal and policy considerations. *Behavioral Disorders*, 36(3), 185-194.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. et Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. et Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M. et Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 92-104. doi: 0.1177/1063426611421156
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. et Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189. doi: 10.1080/01443410903494460
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. et Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-689.

- Vallerand, R. J. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. et Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493. doi:10.2224/sbp.2002.30.5.485
- Yost, D. S., et Mosca, F. J. (2002). Beyond behavior strategies: Using reflection to manage youth in crisis. *The Clearinghouse*, 75(5), 264-267. doi:10.1080/00098650209603952